

Velten, Katrin

Zwischen Forschung und Lernunterstützung – Reflexion der Forschendenrolle im Projekt FragForsch

Ernst, Joana [Hrsg.]; Hummel, Rebecca [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]; Reh, Anne [Hrsg.]; Schroeder, René [Hrsg.]; Stets, Mona [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Kinder fragen - Kinder forschen. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Fragenstellen und Forschende Lernen in der Grundschule.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 206-229



Quellenangabe/ Reference:

Velten, Katrin: Zwischen Forschung und Lernunterstützung – Reflexion der Forschendenrolle im Projekt FragForsch - In: Ernst, Joana [Hrsg.]; Hummel, Rebecca [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]; Reh, Anne [Hrsg.]; Schroeder, René [Hrsg.]; Stets, Mona [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: *Kinder fragen - Kinder forschen. Theoretische und empirische Perspektiven auf das Fragenstellen und Forschende Lernen in der Grundschule.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 206-229 - URN: urn:nbn:de:0:1111-pedocs-351679 - DOI: 10.25656/01:35167; 10.35468/6221-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0:1111-pedocs-351679>

<https://doi.org/10.25656/01:35167>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Katrin Velten

Zwischen Forschung und Lernunterstützung – Reflexion der Forschendenrolle im Projekt *FragForsch*

Abstract

Qualitative Forschung im Kontext von Bildungsinstitutionen bringt neben methodischen Fragen zahlreiche ethische Herausforderungen mit sich, insbesondere zur Navigation zwischen schulischen Rahmenbedingungen und Erwartungen an den Nutzen der Forschung, unterschiedlichen Rollen und Beziehungen in der Forschung sowie forschungsseitigen Ansprüchen an den Forschungsprozess. Diese Herausforderungen traten auch im Projekt *FragForsch* auf, in dem Mikroprozesse der Entwicklung eigener Fragen durch Schüler:innen und deren forschungsorientierte Bearbeitung über den methodischen Zugang der teilnehmenden Beobachtung in Grundschulklassen erhoben wurden. Dieser Beitrag beleuchtet anhand eines exemplarischen Beobachtungsprotokolls samt Memo die Plausibilisierung, Etablierung und Aufrechterhaltung der Forschendenrolle sowie die situative Ad-hoc-Bewältigung widersprüchlicher Anforderungen während der Datenerhebung unter der Perspektive auf die Spannungsfelder der „Doppelten Expert:innenschaft“ und eines möglichen „Doppelten Erwartungshorizonts“. Abschließend werden reflexive Perspektiven auf Herausforderungen in der Planungs- und Verwertungsphase diskutiert, um die komplexen Verflechtungen von qualitativer Unterrichtsforschung mit dem Feld Schule im Allgemeinen sowie in der konkreten Anlage und Durchführung des Projekts *FragForsch* im Speziellen zu adressieren.

Schlüsselwörter: Balanceakt; doppelte Expertinnenschaft; Forschungsansprüche; Forschendenrolle; Positionierung

Keywords: Balancing act; dual expertise; positioning; research claims; researcher role

1 Einleitung – Forschen im Kontext von Bildungsinstitutionen

Wenn sich Forschung, wie wir sie mit dem Projekt *FragForsch* verfolgten, für die Beschreibung und das Verstehen von Lern- und Bildungskontexten interessiert, dann gehen damit unweigerlich Herausforderungen einher, die über die gegenstandsangemessene sowie methodisch sichere Anlage und Erfassung der fokussierten Phänomene hinausgehen. Dies gilt insbesondere für Forschung zu Lern- und Bildungserfahrungen von Schüler:innen, für die wir uns vor allem mit dem Ziel der Beschreibung der Mikroprozesse der Entwicklung eigener Fragen und des daran orientierten Forschens interessierten (deBoer & Merklinger, 2016). Hierfür wurde im Projekt eine multimethodische Vorgehensweise gewählt, die sowohl eine dichte Beschreibung der Fragenbearbeitung ermöglichte als auch den zentralen forschungsmethodischen Rahmenbedingungen einer qualitativen Unterrichtsforschung entsprach (siehe Beitrag 3 in diesem Band). Jedoch treten vor dem Hintergrund der Verantwortung hochschulischer Forscher:innen und im Hinblick auf die „doppelte konstituierende Rahmung in Forschungssituationen mit Kindern“ (Nentwig-Gesemann, 2022, S. 84) in einem solchen Forschungsprojekt sowohl ethische Fragen – hinsichtlich der kritischen Reflexion von Machtverhältnissen (Alderson & Morrow, 2020; Velten & Höke, 2023) oder verschiedener Ansprüche an die Forschung und die Forscher:innen (Velten et al., 2024) – als auch persönliche Erfahrungen im Bildungskontext hervor, die die eigene Herangehensweise an die Forschungssituation und Handlungen in dieser mitbestimmen. In der Forschung im Kontext von Bildungsinstitutionen werden darüber hinaus Ansprüche relevant, die durch den spezifischen Zugang zum Forschungsfeld, die schulische Rahmung und die dazu in Beziehung stehenden unterschiedlichen Rollen (-zuschreibungen sowie -angebote) der Beteiligten im Forschungsprozess bedingt werden. Hierbei sind z. B. mögliche Anforderungen an den sach- und unterrichtsbezogenen Nutzen der Forschung (z. B. im Sinn eines Lehr-Lern-Projekts für Kinder oder einer Lernunterstützung durch die Forschenden oder auch Verantwortungsübernahme als Aufsicht), an die Einhaltung bestimmter Zeit- und Ortsbedingungen, an die Kommunikation über die aktuellen Forschungshandlungen und nicht zuletzt an die Einwilligung der beforschten Personen bzw. deren Sorgeberechtigte und der weiteren im Forschungssetting anwesenden Personen zu bedenken und zwischen ihnen zu navigieren.

Diese Herausforderungen begegneten uns auch im Projekt *FragForsch*, z. B. im Hinblick auf bestehende Praxiserfahrungen der Forschenden im Kontext von Unterricht und Schule, mit Blick auf den Feldzugang und damit verbundene externe und interne Erwartungen an (Forschungs-) Aufenthalt und Ziele der

Forschung für die Projektgruppe wie für die Schule, sowie bezogen auf die Anlage der Fallstudien und den konkreten Vollzug der teilnehmenden Beobachtung und weiterer Forschungshandlungen in den einzelnen Klassen bzw. die Ausbalancierung verschiedener Ad-hoc-Ansprüche in den sozialen Interaktionen während des Feldaufenthalts. Auch nach der Durchführung der Forschung stellten sich Herausforderungen hinsichtlich der Aufbereitung und Rückkopplung der Daten an sowie deren Nutzen für die Schule.

Auf Grundlage von Überlegungen zu ebendieser Navigierung zwischen unterschiedlichen sozialen Rollen aus der qualitativ-ethnografischen Unterrichtsforchung (Amann & Hirschauer, 1997; Bollig, 2010; Breidenstein, 2012; Heidrich, 2024) und Forschungsarbeiten zur Balancierung verschiedener, sich zum Teil auch widersprechender Ansprüche an das Handeln von Forscher:innen in konkreten Forschungsinteraktionen (Höke & Velten, 2025; Velten & Höke, 2023; Velten et al., 2024) sollen in diesem Beitrag die Etablierung und Aufrechterhaltung der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle und damit einhergehende Herausforderungen für Forschung im Unterricht der Grundschule beispielhaft an einem Beobachtungsprotokoll samt Memo aus dem Projekt expliziert und reflexiv betrachtet werden. Das Beispiel steht für vergleichbare Herausforderungen, denen wir als Forschende im Projekt insbesondere während der Datenerhebung begegnet sind. Weil sich hier eine Reihe von Herausforderungen für die Forschenden zeigt, die eine situative Ad-hoc-Ausbalancierung (bzw. Lösung) erfordern, liegt der Fokus des Beitrags im Folgenden auf dieser Phase im Forschungsprozess. Insbesondere im Ausblick sollen auch reflexive Perspektiven auf Herausforderungen in der Planungs- und Verwertungsphase der Forschung gerichtet werden, die sich durch die vielfältigen Verflechtungen von qualitativer Unterrichtsforchung mit dem Feld Schule im Allgemeinen und auch in der konkreten Anlage und Durchführung des Projekts *FragForsch* im Speziellen zeigen.

2 Forschung zu Mikroprozessen im Grundschulunterricht – Grundannahmen und Spannungsfelder

Mit dem Projekt *FragForsch* verfolgten wir im Sinn der qualitativen Unterrichtsforchung in der (Grund-)Schule das zentrale Ziel, die komplexen Prozesse und Interaktionen im Forschenden Lernen tiefgehend zu verstehen und zu analysieren, und auch implizite Wissensbestände und Handlungslogiken offenzulegen, die den Unterrichtsalltag prägen. Mit diesem Blick auf die Mikroprozesse, die wir im Projekt als Situationen im Unterrichtsgeschehen definiert haben (siehe Beitrag 3 in diesem Band), die zur Bearbeitung der jeweiligen Anforderungen in den unterschiedlichen Phasen des Forschens sichtbar

werden, war auch das wesentliche Anliegen verbunden, die Perspektiven und Erfahrungen aller Beteiligten – der Schüler:innen ebenso wie der Lehrkräfte – zu erfassen und in ihrer Vielschichtigkeit abzubilden (Helsper & Klieme, 2013; Proske & Rabenstein, 2018). Dazu wählten wir im Projekt einen multi-methodischen Ansatz, der befragende Methoden mit der teilnehmenden Beobachtung als einen zentralen Zugang der qualitativen Unterrichtsforschung kombiniert (siehe Beitrag 3 in diesem Band). Bei einem solchen Vorgehen geht es nach Thole (2010) um die Erfassung des pädagogischen Feldes als Ganzes und der Alltagsdeutungen bzw. Interpretationen der Akteur:innen der sozialen Praxis, z. B. des Unterrichts bzw. des Forschenden Lernens, nah am Geschehen (Thole, 2010, S. 30). Thole betont im Hinblick auf den Wert dieses ganzheitlichen und eintauchenden Forschungszugangs, dass

„im Gegensatz zu anderen qualitativ-rekonstruktiven Verfahren und quantitativen Erhebungen [...] hier im Sinne einer *talking ethnography* entlang der praktischen Erfordernisse, situativen Settings und der routinisierten und habitualisierten Praktiken Interpretationen der Teilnehmenden erhoben werden [können], die konkrete Szenarien im Feld erläutern, begründen oder reflektieren. Die Möglichkeit, dabei gewesen zu sein und am Geschehen teilgenommen zu haben, eröffnet die Chance, insbesondere das inkorporierte Wissen einer routinisierten Praxis in den Blick zu bekommen“ (ebd., S. 30).

Proske und Rabenstein (2018) unterstreichen zudem, dass sich die qualitative Unterrichtsforschung als eine *in-situ*-Erforschung von Unterrichtsereignissen sowie informellen Lernarrangements in ihnen entstehenden ‚Produkten‘ versteht und in diesem Sinn

„auf der sozialen Seite des Unterrichts [bleibt], wenn sie Interaktionen, Praktiken oder Kommunikation in Bezug auf die Darstellung und Thematisierung von Wissen [...] sowie die Sichtbarmachung von (fachlichen) Bedeutungszuweisungen rekonstruiert“ (ebd., S. 9).

Damit werden weder Resultate noch materielle Dimensionen von Bildung erfasst, wie es andere Forschungsstrategien vermögen, sondern die Dynamiken und Formen von Bildungsprozessen und auf diese Weise die „Konstitution und Performativität von pädagogischen Handlungsszenarien in Gestalt von Unterricht, Hilfe- und Unterstützungssettings sowie informellen Lernarrangements“ (Thole, 2010, S. 34).

2.1 „Getting In“ und „Getting On“ – Eintauchen und Teil-Werden

Diese – mit dem Ziel der Rekonstruktion sozialer Praxen verbundene – intensive Auseinandersetzung mit dem Feld, das „Eintauchen“, braucht auf der forschungsorganisatorischen Ebene zum einen Zeit, z. B. um den Feldzugang

herzustellen und zu sichern, sich auf die Gegebenheiten einzulassen, unterschiedliche Orte und Begebenheiten im Feld aufzusuchen und verschiedene Beobachtungsfoki einzunehmen. Zum anderen ist auf der habituellen Ebene notwendig, dass die forschende Person auch ein stückweit Teil dessen wird, was sie beobachtet, teilnimmt an Geschehnissen und in die Interaktion mit dem Feld und seinen Angehörigen geht. Bollig (2010) folgend ist dieser Prozess nicht nur als Eintritt ins Feld und „lange Strecke der Datenerhebung“ (Bollig, 2010, S. 108) zu betrachten, sondern, wie es m. E. bezeichnet werden könnte, als Prozess einer Akkulturation der forschenden Person in und durch das Feld auf der einen und zugleich als ein Prozess der Integration auf der anderen Seite, in dem die forschende Person kontinuierlich Vertrauen und Teilhabemöglichkeiten, soziale Beziehungen im Feld und zu Akteur:innen des Feldes gewinnen, aufrecht erhalten, aus- bzw. verhandeln und sichern muss (u. a. von Bollig als „getting in“ und „getting on“ bezeichnet, ebd.).

2.2 Spannungsfeld „Doppelte Expert:innenschaft“

In den Prozessen des Eintauchens und Teil-Werdens können eigene Erfahrungen der forschenden Person als Pädagog:in, ggf. auch als „entfernte Angehörige“ des zu beforschenden Felds, wie es z. B. für uns im Projekt *Frag-Forsch* als Fach- oder Lehrkraft der Fall war, aus forschungsmethodischer Sicht sowohl positiv als auch negativ betrachtet werden. Zum einen erscheinen sie gewinnbringend für den Eintritt in das Feld und vertiefte Einblicke in die feld-internen Handlungslogiken, zum anderen können sie auch als hemmend/hinderlich für eine „befremdete“ Sicht auf das allzu Vertraute angesehen werden (Amann & Hirschauer, 1997). Dies eröffnet für Forscher:innen, die zugleich auch pädagogische Expert:innen sind, im Feld der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung ein Spannungsfeld der „doppelten Expert:innenschaft“ (Bollig, 2010, S. 109), nämlich, sich einerseits als Forscher:in und andererseits als Pädagog:in zu positionieren. Die bewusste Betrachtung des eigenen doppelten Expert:innenstatus ist daher ein zentraler Klärungs- und Definitionsanlass für die forschende Person, der nicht nur in der Vorbereitung auf den Forschungsaufenthalt, sondern auch während der Forschung sowie in der Analyse und kritischen Betrachtung nach Abschluss der Feldphase Relevanz erhält und immer wieder zu Justierungen im Prozess führt.

Auch bei den beteiligten Akteur:innen im Feld, z. B. bei den Schüler:innen und Lehrkräften, kann eine bewusst offengelegte (vielleicht weil so der Zugang zum Feld und die Herstellung eines Arbeitsbündnisses für die Forschung begünstigt wird) oder auch implizit angenommene doppelte Expert:innenschaft mögliche Rollenunklarheiten hervorrufen. Diese können dann während der Forschung dazu führen, dass Forscher:innen auch als „Lehrkraft“, „Aufsicht“,

„Praktikant:in“ oder etwas im Kontext des Unterrichts zunächst Unbestimmtes zwischen oder jenseits „Lehrkraft“ und „Schüler:innen“ wahrgenommen und positioniert werden. In der Auseinandersetzung mit der Positionierung im Feldkontext in den Phasen des Zugangs und der Akkulturation durch und Integration in das Feld kommt hinzu, dass sich eine gewisse Differenz zwischen der Rolle der Forscher:in und den zur Verfügung stehenden Rollen in der Organisation sowie möglichen Rollenangeboten des Feldes zeigt, die die Herstellung eines Arbeitsbündnisses und das Finden einer ‚plausiblen‘ Rolle für die Zeit der Forschung erschweren kann (Bollig, 2010, S. 109).

2.3 Spannungsfeld „Doppelter Erwartungshorizont“

Nicht nur die unterschiedlichen Rollen, die Forschende ggf. im Sinn einer doppelten Expert:innenschaft inkorporieren, sowie die möglicherweise von Angehörigen des Feldes auf die Forschenden projizierten oder ihnen angebotenen Rollen, sondern auch die Ziele und Erwartungen, die mit der Forschung aus den unterschiedlichen Perspektiven verbunden werden, beeinflussen m. E. die (teilnehmende) Forschung in Schule und Unterricht. Dieser Aspekt erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Forschungsziele und -erwartungen qualitativer Unterrichtsforschung bedenkenswert, die vermutlich (zumindest zunächst) der Logik eines forschers:innenseitigen Erkenntnisinteresses und zentraler Qualitätsansprüche an die Forschung folgen. Diese Ziele werden in der Regel im Vorfeld definiert und klar abgegrenzt. Zudem wird, ebenfalls im Vorfeld, die Einhaltung zentraler Qualitätskriterien der Forschung über das zu den Forschungsfragen passende Forschungsdesign sichergestellt. In der qualitativen Forschung können sich diese Ziele und der erwartete Erkenntnisgewinn mit dem Forschungsaufenthalt erweitern bzw. spezifizieren oder es kommen möglicherweise weitere Ziele hinzu, die sich aus dem Feld und der iterativen qualitativen Herangehensweise z. B. über ein partizipatives Vorgehen generieren. Diese richten sich dann z. B. auf den konkreten Gewinn des Forschungsprojekts, und zwar nicht auf die indirekten, perspektivierten Effekte für die Grundschule als Institution im Allgemeinen oder den Erkenntnisgewinn für die grundschulpädagogische Unterrichtsforschung, sondern auf den direkten und unmittelbaren Nutzen für die Einzelschule respektive die Klasse/ Lerngruppe, Schüler:innen oder die Lehrkräfte. Diese Erwartungen sind nicht zu unterschätzen, vor allem wenn es sich um beauftragte Forschung im weiteren Sinn oder ein partizipatives Projekt mit der Institution handelt, wie es auch Bollig (2010) beschreibt. Damit wird oftmals ein klarer Erwartungshorizont aufgespannt, wie die Forschung ablaufen und auf welche Fragen sie Erkenntnisse und Antworten liefern kann oder soll.

Forschungs- und feldseitige Erwartungen und Ziele widersprechen sich nicht grundsätzlich oder stehen sich entgegen. Forschung, die sich auf gemeinsam verhandelte Ziele und einen ko-konstruierten Erwartungshorizont richtet, lässt sich z. B. in Formaten der Praxisforschung oder in partizipativen Forschungsprojekten finden. Jedoch könnten sich aus forschungs- und feldseitigen Zielen, die mit der Forschung verbunden werden und damit auch bestimmte Erwartungshorizonte zur Folge haben, Herausforderungen ergeben, die auf die Vermittlung zwischen den Forschungszielen und den Zielen des Feldes sowohl vorab in der Phase des Feldzugangs als auch in der Phase des Feldaufenthalts angewiesen sind. Dies lässt sich insbesondere für qualitative Forschungsprojekte annehmen, bei denen die Grenzen zwischen partizipativer Aus- und Verhandlung der Zielsetzungen und den damit verbundenen Erwartungen an den Gewinn des Projekts sowie die damit einhergehenden Rollen sowohl von Feldakteur:innen als auch Forscher:innen verschwimmen. Damit hängen Fragen und Klärungsbedarfe, die sich aus dem „doppelten Erwartungshorizont“ an die Forschung selbst ergeben, mit Herausforderungen zusammen, die sich aus einer möglichen „doppelten Expert:innenschaft“ ergeben. Beide Positionen haben Implikationen für das Eintauchen („Getting In“) und Teil-Werden und -Sein („Getting On“) und damit für die Ausgestaltung der Forschendenrolle im konkreten Forschungsprojekt zur Folge.

2.4 Balanceakt „Ausgestaltung der Forschendenrolle“

Die Herausforderung, die Rolle der:des Forschenden und dazugehörige Handlungen nicht nur vorab, sondern auch während der Forschung zu plausibilisieren, zu etablieren und aufrechtzuerhalten und damit auch mögliche Erwartungen hinsichtlich pädagogischer Handlungen als co-agierende Person im Feld zu navigieren, lässt sich als *das* kritische Schlüsselmoment in erziehungswissenschaftlichen ethnografischen Studien betrachten (Cloos, 2008). Wenngleich für (qualitative) Forschung in Schule und Unterricht wohl immer die Herausforderung besteht, die eigene Rolle gegenüber möglicherweise bekannten Rollen im Feld zu begründen und aufrechtzuerhalten, lässt sich diese Herausforderung insbesondere für ein Forschungsprojekt annehmen, das hauptsächlich über einen beobachtenden Zugang vorgeht. Breidenstein (2012) zufolge stellt deshalb die Etablierung der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle einen der zentralen Aspekte in der beobachtenden Unterrichtsforschung dar. In dieser Rolle bekleidet die forschende Person laut Breidenstein im Unterrichtsgeschehen im Idealfall eine (zumindest vordergründig) neutrale Rolle jenseits von Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle, die jedoch so im Unterrichtsszenario nicht vorgesehen ist, sondern sich als eher handlungsbefreit vor allem auf das Ziel der Beschreibung der sozialen Praxis richtet

(Breidenstein, 2012, S. 31). Unter forschungsmethodischer Perspektive wird deshalb argumentiert, immer wieder, sozusagen „ongoing“ zu reflektieren, in welchem Bestimmungsverhältnis Forschende und Feld und dessen Akteur:innen zueinander stehen, und dies ggf. zu justieren. Oft wird dies auch unter dem Gesichtspunkt der Reflexion von Nähe und Distanz bzw. der Etablierung und Reflexion der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle aufgeführt (Bollig, 2010; Breidenstein, 2012; Cohn, 2014).

Wie die soziale Rolle als beobachtende bzw. forschende Person im Feld etabliert und während der Erhebung auch ad hoc aufrechterhalten werden kann, bleibt in den Ausführungen jedoch oft unklar und erscheint auch nicht pauschal beantwortbar. Cohn (2014) beschreibt diesen Prozess auf Grundlage einer eigenen ethnografischen Studie als eine Positionierung, die innerhalb der Forschungspraxis immer wieder aus- und verhandelt werden muss und die situativ bedingten Veränderungen unterliegt: Mal sei sie Forscherin, mal Hochschul- bzw. Universitätsangehörige, mal Mitglied des Feldes (Cohn, 2014, S. 84). Sie hebt hervor, dass insbesondere eine Klarheit über Ziele und Erkenntnisinteresse der eigenen Forschung sowie den Kontext des Vorhabens einen Zugang bietet, um diese ungewöhnliche Rolle als Forscherin zu etablieren und immer wieder herzustellen. Hierbei wird m.E. jedoch außer Acht gelassen, dass sich neben eigenen Forschungszielen auch feldeigene Erwartungen mit der Forschung verbinden (können), die sich in der konkreten Durchführung eines Projekts auf die eigenen Herangehensweisen auswirken. Bollig (2010) reflektiert in Rückbezug auf ein ethnografisches Projekt in pädagogischen Einrichtungen diesen Klärungsprozess im Kontext der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Forscher:in und Feld bzw. Feldangehörigen als „situitives Management der Differenzen“ (Bollig, 2010, S. 109). Sie bezieht dies auf das situativ je neu zu bestimmende Navigieren zwischen Erwartungen der Feldakteur:innen sowie Abgrenzungen gegenüber der Disziplin und den eigenen professionsbezogenen Rollenzuschreibungen (ebd., S. 114). Zudem hebt sie die Abhängigkeit der Ausgestaltung der Forschendenrolle von den örtlichen Gegebenheiten und Ressourcen, den eingeführten Zielen der Forschung im Feld, den Feldakteur:innen und der geführten Feldkommunikation hervor (ebd., S. 115). Damit geht sie konkret auf die Spannungsfelder ein, die sich insbesondere in der teilnehmend beobachtenden Forschung sowohl vorab als auch während der Feldphase aufspannen. Gerade im pädagogischen Feld werden über situativ bestimmte Such- und Zu- bzw. Einordnungsbewegungen der Feldakteur:innen bestimmte Rollenangebote für die forschenden Personen eröffnet bzw. über ebendiese Bewegungen der Forschenden erschlossen, insbesondere sofern sich diese auch zugleich als Professionelle im pädagogischen Kontext offenbaren. Das heißt, dass neben der bewussten Definition der verfolgten Forschungsziele und damit einher-

gehenden Forschungshandlungen, Kommunikationsanlässe und -inhalte im Feld auch die Bewahrung einer Offenheit für die Potenziale der zunächst bestehenden Nicht-Verortbarkeit/Unbestimmtheit im Feldkontext für die je individuelle und an Gegebenheiten im Feld adaptierbare Rolle in der Unterrichtsforschung relevant ist. In der Etablierung der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle liegt demnach der Anspruch, beides situativ miteinander zu vereinbaren und auszubalancieren: sowohl das Verfolgen der eigenen Forschungsziele und die Sicherung der Qualitätsansprüche an Forschung und damit die Positionierung in der Forschendenrolle für sich selbst wie gegenüber dem Feld und den Akteur:innen als auch das Offenbleiben und adaptive Anpassen der eigenen Positionierung in der Forschungssituation und die damit einhergehende, immer wieder situativ neu auszuhandelnde Rolle im Unterrichtsetting.

Dieser Balanceakt, wie Velten und Höke (2023) den Prozess des Ad-hoc-Umgangs mit Ansprüchen in der Forschung mit Kindern bezeichnen, wird auch im Forschungsprozess selbst beeinflusst vom möglichen doppelten Erwartungshorizont in der Forschung im institutionellen Kontext und der Beachtung und Navigation der damit einhergehenden Kontextbedingungen des Feldes (Velten et al., 2024). Insofern sind unter Umständen nicht nur im Vorfeld und im „Getting In“ der Unterrichtsforschung verschiedene, sich ggf. auch widersprechende Ansprüche und Erwartungen zu klären und bei der Etablierung der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle zu balancieren. Dies gilt ebenso in der Phase des „Getting On“ und in den einzelnen Forschungssituationen: Forschende müssen ad hoc zwischen *Integration* und kontinuierlicher Aufrechterhaltung von Vertrauen, sozialen Beziehungen und Teilhabe an den Praxen im Feld, und *Abgrenzung* von pädagogischen Rollen und damit einhergehenden Aufgaben im Sinn situativen Managements von Differenz navigieren.

Dies stellt sich im Besonderen als Balanceakt für Forschende dar, die auch zugleich als pädagogische Expert:innen sozialisiert sind bzw. sich so verstehen. Sie gehören einer pädagogischen Profession an und rekurrieren damit auf explizites und implizites professionsspezifisches Handlungs- und Organisationswissen, sind sozusagen „Insider“, und lehnen sich damit auch mit einer hohen Wahrscheinlichkeit an bestimmte habitualisierte Handlungs- und Interaktionsmuster an. Diese Habitualisierungen zeigen sich implizit in Situationen, die einen (zumindest subjektiv empfundenen) Handlungsdruck hervorrufen bzw. eine Ad-hoc-Lösung erfordern, wie Kelle und Schweda-Möller (2017) im Kontext von Schuluntersuchungen für Kinder und professionelle Erwachsene sowie Velten und Höke (2023) im Kontext von Forschungsinteraktionen in Interviews mit Blick auf habitualisierte Praktiken der Forschenden empirisch herausgearbeitet haben. Sie werden vermutlich weniger geplant als viel-

mehr unbewusst aufgerufen und sind damit nicht unbedingt für die bewusste Reflexion und Justierung in der Ad-hoc-Situation, sondern vielleicht erst im Nachhinein greifbar. Zudem könnten sich auch in der konkreten Forschungssituation Handlungsanforderungen ergeben, die die bewusste Entscheidung der forschenden Person zur Folge haben, die Forschendenrolle zugunsten der pädagogischen Rolle zu verlassen und entsprechend zu agieren. Daraus stellt sich für die Forschenden in Unterrichtsforschungsprojekten in der Ambivalenz von Mitgliedschaft und Grenzerhaltung eine Herausforderung, die mitunter nicht eindeutig und mit einfachen Handlungshinweisen zu bewältigen ist, sondern vielmehr einen Tiefenblick in die eigene Forschungspraxis erfordert und so einen Reflexionsanlass im Sinn des eigenen Professionalisierungsprozesses bietet.

3 Zwischen Forschung und Lernunterstützung? – Forschendenrolle im Projekt FragForsch

3.1 Etablierung der Forschendenrolle zwischen „Doppelter Expert:innenschaft“ und „Doppeltem Erwartungshorizont“

Im Projekt *FragForsch* war der Entstehungskontext und Rahmen von vornherein geprägt durch einen hohen Bekanntheitsgrad der Forschenden in der Schule und im Kollegium über vergangene Kooperationen und damit auch die explizite Offenlegung des jeweils individuellen Expert:innenwissens als Pädagog:innen, z. T. auch als erfahrene Grundschullehrkräfte. Dies ermöglichte uns über eine geteilte Wissensbasis zu allgemeinen Rahmen- und Prozessbedingungen des Unterrichts in der Grundschule einen zügigen, komplikationslosen und in gewisser Weise auch vertrauensvollen Feldzugang.

Zudem zeigte sich der hohe Bekanntheitsgrad in dieser Phase als durchweg vorteilhaft, u. a. wenn es um eine niederschwellige Terminvereinbarung für die Beobachtungen in vier Klassenstufen, die hohe Bereitschaft der Lehrkräfte, die forschenden Personen im Unterricht willkommen zu heißen, und die bereits vorab deutliche Unterstützung vor allem bei der Einholung der Einwilligungen der Erziehungs- und Sorgeberechtigten.

Zugleich führte der Bekanntheitsgrad in der konkreten Planungsphase auch dazu, dass die Ziele der Forschungsgruppe, die sich auf die Beobachtung und Beschreibung der konkreten Ausgestaltung eines strukturell in den Schulalltag eingebundenen Ansatzes Forschenden Lernens (Calvert & Jacobi, 2010) und die Mikroprozesse der Forschungshandlungen der Kinder richteten, von den Zielen der Schule bzw. Feldakteur:innen z. T. unterschieden. Möglicherweise differierten sie, weil die Forschenden nicht nur als Forscher:innen, sondern auch in ihren Expert:innenrollen als pädagogische Fach- bzw.

Lehrkräfte betrachtet und in dieser Rolle als gewinnbringend für die Unterstützung des Unterrichts angefragt wurden. In der Kommunikation über die konkreten Rahmen- und Prozessbedingungen des Projekts und seiner Durchführung vor Projektbeginn wurde von Schulleitung und Lehrkräften signalisiert, dass insbesondere durch die Individualisierung des Unterrichts in der sogenannten Forscher:inzeit ein erhöhter personeller Unterstützungsbedarf bestehe, z. B. um Kinder in ihren teils aufwendigen Forschungsvorhaben zu begleiten, ggf. mögliche Informationen zu beschaffen oder bei der Gestaltung von Präsentationen zu helfen. Dies wurde mit der Hoffnung verbalisiert, dass bei Bedarf auch Unterstützung im Unterricht durch die Forschenden stattfinden könne. Auch diese Offenheit der Schule im Hinblick auf mögliche geeignete pädagogische Unterstützung durch die Forschenden und bestehende Herausforderungen im Unterrichtskonzept lässt sich vermutlich der vertrauensvollen gemeinsamen Anfangsbasis zurechnen. Damit war die Forschung jedoch zugleich mit einem Erwartungshorizont des Feldes konfrontiert, den wir vor dem Hintergrund der Erhaltung des Forschungszugangs und des vertrauensvollen Umgangs miteinander mit unserem eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse sinnvoll vereinbaren wollten.

Auf der Strukturebene des Projekts lässt sich damit bereits vor Beginn der Datenerhebung die Herausforderung nachzeichnen, zwischen den *forschungseigenen* und den *feldeigenen* Zielen bzw. Erkenntnisinteressen und Erwartungshorizonten zu balancieren. Damit kann auch eine mögliche Vermischung der Rollenerwartungen und der damit verbundenen Zielrichtungen der Handlungen der forschenden Personen einhergehen, die auch Einfluss auf die Etablierung und konkrete Ausgestaltung der Forschendenrolle hat (siehe unten, 3.2). Diesem doppelten Erwartungshorizont sind wir im zugrunde liegenden Projekt konkret begegnet, indem wir bereits *vor* dem Beginn des Forschungsaufenthalts innerhalb der Projektgruppe Vereinbarungen darüber getroffen haben, wie wir in den Forscher:innen-Teams unsere Forschungshandlungen von anderen, uns bereits im Vorfeld bekannten oder sich ggf. im Aufenthalt ergebenden Handlungen abgrenzen und zugleich den doppelten Erwartungen gerecht werden können. Zudem haben wir *während* der Forschung in den Forscher:innenteams und Klassen situativ unterschiedliche Vereinbarungen getroffen, z. B. über Zeitfenster, die hauptsächlich für die Forschung deklariert wurden, über Möglichkeiten zur Arbeitsteilung in den jeweiligen Forscher:innenteams (z. B. eine Person beobachtet, eine Person unterstützt im Unterricht), oder über die Unterstützung einzelner Klassen bzw. Schüler:innen durch studentische Mitarbeitende (siehe Beitrag 3 in diesem Band). In der konkreten Umsetzung erwiesen sich diese vereinbarten Vorgehensweisen jedoch mitunter als herausfordernd, zum einen, weil sowohl für uns Forscher:innen als auch die Feldakteur:innen die Differenzierung der verschiedenen Rollen im

Prozess nicht immer transparent war und innerhalb der Datenerhebung von den Forschenden auch ad hoc ausbalanciert werden musste. Zum anderen erwies sich die Etablierung und Aufrechterhaltung der sozialen Rolle der:des Forschenden im Prozess vor dem Hintergrund der Ambivalenz von Mitgliedschaft und Grenzerhaltung als eine Herausforderung, weil sich situativ auch konkrete Handlungsanforderungen im Hinblick auf eine Lernunterstützung der ausgewählten Fallkinder stellten, die ad hoc einen Wechsel aus der Forschendenrolle in pädagogische Interaktionen (zumindest subjektiv wahrgenommen) notwendig machten (siehe Kap. 3.2). Diese Herausforderungen wurden in den Projektbesprechungen insbesondere vor dem Hintergrund individuell erfahrener situativer Handlungszwänge und vor dem Hintergrund des Findens und Etablierens der eigenen Rolle im Forschungsprozess immer wieder thematisiert.

3.2 Ausbalancierung der Forschendenrolle im Forschungsprozess

Diese Herausforderung, im Forschungsprozess selbst die eigene Forschendenrolle im Sinn eines Balanceakts ad hoc auszugestalten, wird im Folgenden anhand eines Beispiels betrachtet. Dort wird der Umgang der forschenden Person mit ihrer doppelten Expert:innenschaft sowie den Erwartungshorizonten innerhalb des Forschungsprojekts und ihre Ad-hoc-Lösung im Prozess sowohl im Beobachtungsprotokoll als auch die bewusste Reflexion in einem im direkten Anschluss an die Beobachtung notierten Memo transparent. Das Protokoll samt erstelltem Memo steht beispielhaft für mehrere vergleichbare Situationen im Projekt *FragForsch*, die vor allem in den Fallbeschreibungen „Romeo“ und „Lukas“ sichtbar wurden. Insbesondere im Rahmen dieser beiden Fälle lässt sich aus den dokumentierten Beobachtungen und Reflexionen herausarbeiten, inwiefern wir als Forschende immer wieder mit Situationen konfrontiert wurden, in denen wir implizit oder explizit nicht nur als Forscher:innen, sondern vor dem aufgespannten doppelten Erwartungshorizont im Sinn einer doppelten Expert:innenschaft auch als Pädagog:innen angefragt wurden. Anhand des ausgewählten Beispiels lässt sich sowohl das unbewusste, habitualisierte als auch das bewusst eingesetzte Handlungs- und Organisationswissen innerhalb der konkreten Handlungsanforderungen und ihrer Ad-hoc-Bearbeitung nachzeichnen.

Das Beispiel entstammt einer Beobachtung aus dem Fallporträt Lukas (siehe Beitrag 6 in diesem Band). Der Schüler besuchte zum Erhebungszeitpunkt ein drittes Schuljahr und befand sich erst seit kurzer Zeit in dieser Klassengemeinschaft. Lukas war aufgrund einer dreijährigen Verweildauer in der Schuleingangsphase einer anderen Schule ein Jahr älter als die meisten Kinder der Klasse. Neben der Herausforderung, sich in die bestehende Klassengemein-

schaft zu integrieren, zeigte Lukas laut Klassenlehrerin auch Schwierigkeiten im Lernbereich Deutsch. Das folgende Beobachtungsprotokoll wurde in der Phase der Fragengenerierung erstellt. In dieser Phase des Forschens bearbeiteten die Kinder in der Klasse gemäß dem Konzept (siehe Beitrag 3 in diesem Band) ausgehend von einer „großen Frage“, die im Unterricht als solche auch über verschiedene philosophische Beispielfragen eingeführt wurde, in Form eines Clusters („Forscherperson“) weitere Aspekte ihrer Frage bzw. ihres Interesses. Im Fallporträt wird diese Phase überschrieben mit „Forscherheft, Forscherperson, aber keine Forscherfrage?“, was deutlich macht, dass Lukas offenbar Schwierigkeiten im Finden bzw. Formulieren einer eigenen Forschungsfrage zeigte. In der Unterrichtsstunde, in der die Beobachtung erfolgte, war das Zwischeninterview geplant (siehe Beiträge 3 und 6 in diesem Band). Es sollte mit allen Kindern zum Zeitpunkt ihres individuellen Einstiegs in die selbstständige Forschungstätigkeit geführt werden um zu erfahren, wie sie selbst ihren bisherigen Prozess der Fragengenerierung wahrgenommen haben und welchen Plan sie für die kommende Forschungszeit entwickeln. Aus der Dokumentation wird jedoch ersichtlich, dass dies nicht erfolgen konnte, weil Lukas zu diesem Zeitpunkt keine Forschungsfrage notiert hatte. Stattdessen geht die forschende Person dann in eine Interaktion mit Lukas und beschreibt diese Situation in Form eines Beobachtungsprotokolls:

Lukas schlägt sein Forscherheft mit der Seite der Forscherperson auf. Es ist keine Frage notiert, aber in der Mitte der Sonne steht „Reisebus“. Ich setze mich zu Lukas und beginne das Gespräch, indem ich wissen will, was seine Frage ist, bzw. wozu er forschen möchte. In dem gesamten Gespräch ist Lukas sehr still, auch nach sehr langem Warten erfolgt oft keine Antwort. Eine Forscherfrage oder ein besonderes Interesse äußert Lukas nicht oder verneint sogar, dass er etwas herausfinden möchte. Schließlich fragt er dann aber, wie das Gerät über dem Fahrer heißt. Als ich sage, dass ich das auch nicht weiß, erzählt Lukas, dass eine nahestehende Person Bus fährt und dass das Gerät piepst, wenn sie Pause machen muss. Lukas erzählt außerdem, dass er die Person schon einmal eine ganze Woche auf einer Bus-Fahrt begleiten durfte. Im Fortgang dieser Szene schlage ich – um die Schriftsprachprobleme wissend – Lukas vor, die Frage zu notieren. Lukas diktiert mir die Frage: „Wie heißt das Gerät über dem Fahrer“, welche ich in die Mitte der Forscherperson notiere. Ich bitte Lukas, mir die Frage noch einmal vorzulesen, was er auch langsam und zögerlich tut. Im Gespräch mit Lukas erzählt er mir dann noch weitere Dinge vom Bus, die ich ebenfalls notiere. Abschließend rege ich Lukas an, die Person zu fragen, wie das Gerät heißt. Ein entsprechender Hinweis dazu wird ebenfalls von mir auf der Seite der Forscherperson notiert. (Lukas Protokoll 1, Z. 3-21)

Die forschende Person, zunächst mit der Absicht, das anstehende Zwischeninterview zu führen, begibt sich zu Lukas. Vermutlich möchte sie das Gespräch daran orientieren, zu welchem Thema bzw. welcher Frage er forschen möchte,

ganz so, wie es im erkenntnisinteressengeleiteten Forschungsplan geplant ist. Dass sie irritiert über das Fehlen der Frage ist, wie sich über die im Protokoll transportierte Erwartung („keine Frage ... aber“) vermuten lässt, wird darüber nachvollziehbar. Jedoch bemerkt sie das Wort „Reisebus“ im Zentrum der Forscherperson und beginnt dennoch ein Gespräch. Ob sie dies auch mit der Zielrichtung macht, Näheres über die forschende Auseinandersetzung des Kindes in vergangenen Unterrichtsstunden nachvollziehen zu können, um das Interview daran anzusetzen, bleibt an dieser Stelle offen. Deutlich wird in der Folge dann, dass die forschende Person im weiteren Verlauf anscheinend situativ entschied, kein Zwischeninterview zu führen, sondern ihre Handlungen und Interaktionen zu verschriftlichen.

In dem protokollierten folgenden Gespräch, das vor allem von der forschenden Person selbst gestaltet und vom Jungen eher zuhörend bzw. schweigend verfolgt wird, stellt sie fest, dass Lukas anscheinend in den vergangenen Unterrichtsstunden keine Frage oder kein Interesse geäußert hat. Mehr noch, er verneint, etwas „herausfinden“ zu wollen. Nach einiger Zeit („Schließlich“) äußert er dann eine Frage, die – wie sich weiter herausstellt – einen Bezug zu seiner Lebenswelt hat. Die forschende Person, so kann interpretiert werden, übernimmt hier die Lehrendenrolle mit der pädagogischen Zielsetzung der Formulierung einer Frage als Dreh- und Angelpunkt des Forschens und der Sicherstellung eines wie auch immer definierten ‚sinnvollen‘ Forschungshandelns des Kindes, das zu den Zielen des Forschenden Lernens passt. Gestützt wird diese Interpretation durch den folgenden Absatz des Beobachtungsprotokolls, in dem die forschende Person das Notieren der Forschungsfrage dann an Lukas' statt übernimmt und das Kind schließlich zum Vorlesen der Frage auffordert. Damit zeigt sich eine pädagogische Praktik, die an ein ‚typisches‘ Lehrer:innenhandeln im Anfangsunterricht der Grundschule erinnert: Die forschende Person agiert wie eine Lehrperson. Auch Lukas scheint sich, wenn auch „zögerlich“, in diese Praktik einzufädeln und macht als Lernender bzw. Schüler mit. Würde diese Beobachtungssequenz ohne vorherigen Kontext gelesen, so könnte auch die Idee entwickelt werden, es handele sich um eine pädagogische Interaktion im Unterricht. Es wird deutlich, dass die forschende Person in diesem Moment ihre Forschendenrolle zugunsten ihrer Pädagog:innenrolle verlässt.

Auf das Notieren und Vorlesen als pädagogische, gemeinsam konstruierte Praktik folgt – mit Blick auf das Ziel des Forschenden Lernens, eine eigene, persönlich bedeutsame Frage zu bearbeiten und idealerweise zu beantworten, konsequenterweise – anscheinend eine Interaktion über das Finden einer Antwort auf die notierte Frage, die hier nicht näher protokolliert wurde. Jedoch unterbreitet die forschende Person Lukas einen Vorschlag, wie er nun vorgehen könnte („*rege ich Lukas an, die Person zu fragen, wie das Gerät heißt*“). Damit

versucht sie vermutlich, an seiner Lebenswelt anzuknüpfen, denn zuvor hatte Lukas erwähnt, dass er bereits einmal eine ihm bekannte Person im Reisebus begleiten konnte. Die forschende Person übernimmt dann wiederum das Aufschreiben im Forscherheft. Damit tritt sie, so könnte über die protokollierten Handlungen interpretiert werden, nicht nur in der Lehrenden-, sondern zusätzlich auch vermehrt in der Ausführendenrolle in Erscheinung. Lukas bleibt, so könnte man es ausdrücken, eher unbeteiligt an diesem Prozess. Die forschende Person wendet damit ein Handlungs- und Interaktionsmuster an, das Martens und Asbrand (2021) im Kontext des offenen und auf selbstständiges Lernen ausgerichteten Unterrichts unter dem Muster der Dokumentation des Arbeitsprozesses beschreiben (siehe auch Beitrag 5 in diesem Band). Im Kontext des im Beobachtungsprotokoll beschriebenen Settings – dem Ziel des Unterrichts/ der Forscherzeit folgend Raum für das möglichst selbstständige Forschen an den eigenen Forscher:infragen der Schüler:innen zu ermöglichen – initiiert und unterstützt die forschende Person die Dokumentation des Prozesses, um ihn, so könnte interpretiert werden, für die kommenden Unterrichtsstunden bzw. die kommende Forscherzeit nachvollziehbar und damit ‚haltbar‘ zu machen.

In dieser Sequenz zeigt sich zugleich eine an anderer Stelle in diesem Buch (siehe Beitrag 6 in diesem Band) diskutierte Grenze des Forschenden Lernens: Das selbstständige und interessenorientierte Forschen ist zum einen mit Blick auf die Befähigung von Kindern, sich selbstständig mit eigenen Forschungsfragen auseinanderzusetzen, nicht voraussetzungslos und bedarf unter Umständen mehr als lediglich der Zeit und Gelegenheit zum Forschen sowie des individuellen Interesses. Zum anderen birgt es aufseiten der Lehrpersonen mitunter größere Herausforderungen für die Lernunterstützung zwischen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, die mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder sinnvoll balanciert werden müssen (Velten, 2022). Auch wenn das Ziel der Forschung sich auf die Dokumentation und die Beschreibung der sozialen Praktiken des Forschens der Schüler:innen richtet, lässt sich in dieser Sequenz die Positionierung als Forscher:in *und* als Lehrperson feststellen, vielleicht sogar eine dreifache Positionierung, nämlich zusätzlich die als Ausführende. Die Forschendenrolle nimmt zu diesem Zeitpunkt im Protokoll zumindest auf der dokumentierten Ebene keinen Raum (mehr) ein, obwohl dies gemäß dem Forschungssetting und -plan die zentrale Rolle wäre. Das Handlungs- und Interaktionsmuster der forschenden Person lässt sich zudem auch vor dem Hintergrund eines möglicherweise impliziten, also im Selbstverständnis der forschenden Person verankerten und habitualisierten Professionswissens über pädagogische Unterstützungsbedarfe betrachten. Hier könnte das im Beobachtungsprotokoll dokumentierte unterstützende Eingreifen und damit das Verlassen der Beobachtendenrolle auf die besondere Herausforderung für pädagogische Expert:innen hindeuten, die sich mehr

auf der Ebene innerer Handlungsprozesse abspielt und möglicherweise – so wie hier – in der Ad-hoc-Situation vermeintlich zunächst unreflektiert bleibt.

Im Anschluss an das Beobachtungsprotokoll notiert die forschende Person ein Memo über die Situation, in dem sie ihre Handlungen und die Interaktion mit Lukas reflektiert. Damit kann vermutet werden, dass der Rollenwechsel nicht unreflektiert bleibt.

Obwohl meine Intervention sehr hoch war, habe ich den Eindruck, Lukas bestätigen zu können und sein Vertrauen gewonnen zu haben. Trotz der hohen Unterstützung konnte ich bei ihm – zumindest merklich – keine Frage- oder Forscherhaltung wecken.

Er hat im gesamten Prozess keine einzige Frage gestellt oder von sich aus Ideen eingebracht. Trotzdem scheint das Thema Reisebus für ihn aber bedeutsam. Möglicherweise hat ihn das Mitfahren im Reisebus fasziniert, er bleibt sehr stark bei den Ausstattungsmerkmalen auf der Phänomenebene. Dies zeigt auch seine Forschersonne, die keine Fragen zeigt, sondern nur Dinge, die Lukas aus dem/vom Reisebus kennt.

Ich bin gespannt, ob er zum nächsten Mal Fotos gemacht hat. Wir wollen Materialien vorbereiten, um ihm das Forschen zu erleichtern. In der heutigen Stunde fiel auf, dass die meisten Kinder ausschließlich googeln.

-Kinderinternetseite

-Materialien der LWS: Reisebus, Phantasie, Buchstaben und Schrift

Blinde Kuh: Die Sendung mit der Maus: Liftachse

Reisebus- nützlich, riesig, gefährlich pur plus

Neue Regeln für Reisebus-Fahrer tivi

Löwenzahn

(Memo 1, im Anschluss an Beobachtung)

Im Memo bezeichnet die forschende Person ihre eigene Handlungs- und Interaktionsstrategie während der Beobachtung als „*Intervention*“, was darauf hindeutet, dass sie sich in dieser Situation sehr wohl bewusst vor allem in der Rolle der Unterstützenden wahrnimmt. „*Intervention*“ verweist dabei auf einen recht großen Eingriff in den Arbeits- bzw. Forschungsprozess des Kindes. Dementsprechend bewertet sie selbst ihre Handlungen als „*hohe Unterstützung*“. Darauf bezugnehmend zeigt sie sich irritiert und möglicherweise auch in gewisser Weise enttäuscht darüber, dass ihre Unterstützung für Lukas trotz des deutlichen Eingreifens in seinen Arbeitsprozess und der durchgängigen Hilfestellung augenscheinlich keine Anregung zum Fragenstellen bzw. zur Entwicklung einer Fragehaltung zum Thema Reisebusse zur Folge hatte.

Ihre fachwissenschaftliche Analyse von Lukas' situativem Lern- und Arbeitsverhalten und seinem Umgang mit den didaktischen Mitteln wie der Forschersonne oder dem Zugang zur Internetsuche deuten ergänzend darauf hin, dass die forschende Person die Situation in ihrem Memo mit ihrem professionsbezogenen Expert:innenblick als Lehrperson reflektiert. Diese Vermutung wird auch durch die im Memo festgehaltene prospektive Erwartung unterstützt, die sich auf Lukas' zukünftige Forschungsaktivitäten zwischen den Beobachtungen richtet. Sie gibt überdies an, dass sie die Vorbereitung von (weiteren) Materialien

zur Unterstützung seines Forschungsprozesses (und möglicherweise auch dem der anderen Kinder in der Klasse) plant. Auf wen sich das verwendete „wir“ bezieht, bleibt offen, angenommen werden könnte aber, dass es sich entweder um eine geplante Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in der Klasse oder mit der zweiten forschenden Person bzw. den studentischen Mitarbeitenden handeln könnte, die dieser Klasse im Vorfeld der Forscherzeit zugeteilt wurden. Über die Formulierung wird deutlich, dass sich die forschende Person als Teil dieses „wir“ betrachtet und sich damit in diesem Moment zumindest ein Stückweit die Verantwortung für den Lern- und Forschungsprozess des Schülers auch selbst zuschreibt.

Damit zeigt sich die situative Übernahme einer Lehrenden- bzw. Unterstützendenrolle sowohl im Umgang mit der Ad-hoc-Herausforderung und ihrer „Lösung“, wie sie sich im Beobachtungsprotokoll dokumentiert, als auch in der im Nachhinein erfolgten schriftlichen Reflexion im Memo. Dies ist vor dem Hintergrund möglicher professionsbezogener Vorerfahrungen der forschenden Person im Sinn einer Expert:innenschaft als Pädagog:in und eines damit einhergehenden pädagogischen Ethos' hinsichtlich des eigenen Handelns in vergleichbaren Situationen einordbar. Zugleich lassen sich sowohl das Protokoll als auch das Memo als Aufrechterhaltung von Tätigkeiten bezeichnen, die mit der Forschendenrolle einhergehen. Daran anknüpfend kann vermutet werden, dass die forschende Person zumindest darum bemüht ist, beiden Rollen und den daran orientierten Anforderungen gerecht zu werden. Es könnte eine Parallelität von Forschendenrolle und Lehrendenrolle angenommen werden.

Die Balancierung der verschiedenen Ansprüche, die mit ihrer doppelten Expert:innenschaft, aber auch mit dem doppelten Erwartungshorizont in der konkreten Situation der Fragenbearbeitung einhergehen, also ein situatives Management der unterschiedlichen Ansprüche und Differenzen, die mit der Etablierung und Aufrechterhaltung der Forschendenrolle einhergehen, wird deutlich, wenn auch das Fallporträt mit einbezogen wird (siehe Beitrag 6 in diesem Band). Dort wird angegeben, dass „aus ethischen Gründen [...] aus der Interviewsituation daher eine unterrichtliche Unterstützung [erwuchs], in der die Beobachtende die distanzierende Forschungsperspektive verlässt und somit Einfluss auf das weitere Prozessgeschehen nimmt“ (S. 142, siehe Beitrag 6, Kap. 2.5. in diesem Band). Damit wird die bewusste Entscheidung transparent gemacht wird, anstatt des Zwischeninterviews ein „stärker unterstützend-intervenierendes“ (ebd.) Gespräch zu führen. Mit dem Rückgriff auf „ethische Gründe“ lässt sich annehmen, dass die forschende Person einem Anspruch gefolgt ist, der in ihrer Profession als Pädagog:in verankert ist, nämlich dem der pädagogischen Unterstützung bei (offensichtlichen) Schwierigkeiten oder Schwellen in der selbstständigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, hier der Formulierung und Bearbeitung einer eigenen Forschungsfrage.

ge als zentraler Aspekt der Unterrichtsdramaturgie. Im Fallporträt wird dies einerseits unter der Perspektive auf den Anspruch an ko-konstruktive Unterstützung als förderlich für seine weitere Auseinandersetzung im Kontext des Forschenden Lernens gesehen, andererseits vor dem Hintergrund des recht umfangreichen Eingreifens als möglicherweise einschränkend für das (in der Unterrichtskonzeption beabsichtigte) selbstständige Forschen reflektiert.

Gerade in diesem Fall, aber auch im Fall Romeo zeigen sich diese Herausforderungen zwischen Lernunterstützung und Forschen in einigen weiteren dokumentierten Situationen. Beide Fälle ähneln sich über Charakteristika, mit denen wir in den Falldarstellungen die Kinder beschrieben haben, wie z. B. ihr (von Lehrkräften beobachtete(s)) bisheriges Lernverhalten oder individuelle Persönlichkeitsmerkmale (siehe dazu auch Beitrag 3 in diesem Band). Wenngleich mit den Fallporträts die jeweils individuellen Lern- und Forschungsprozesse der einzelnen Kinder nachgezeichnet werden sollen, können wir Parallelen feststellen in den situativ erforderlichen Ausbalancierungen unterschiedlicher Anforderungen an die soziale Rolle, die wir als Forschende innerhalb der Datenerhebung einnehmen. Diese traten besonders in der Fragengenerierung, aber auch in den Phasen der selbstständigen Be- und Erarbeitung der Forschungsfrage auf. Das eröffnet zum einen die Frage, inwiefern insbesondere die Fragengenerierung und -bearbeitung für manche Kinder innerhalb der auf Selbstständigkeit und Forschendes Lernen ausgerichteten Unterrichtskonzeption zu voraussetzungsreich ist. Dieser Frage geht der Beitrag von Schroeder nach (siehe Beitrag 10 in diesem Band). Zum anderen stellt sich die Frage danach, inwiefern unter den genannten Voraussetzungen des Forschungsprojekts eine Aufrechterhaltung der Forschendenrolle in jeder Situation überhaupt möglich, mehr noch, grundsätzlich immer nötig bzw. sinnvoll ist. Dies soll im nun folgenden Ausblick noch einmal mit Blick auf die Spannungsfelder betrachtet werden.

4 Ausblick

Ausgehend von dem formulierten Anspruch an qualitative Unterrichtsforschung, die sozialen Praktiken im Setting des Unterrichts zu beschreiben und zugänglich für Verständnisprozesse zu machen, ist das Finden einer plausiblen und zugleich den Anforderungen einer qualitativvollen Forschung entsprechenden Forschendenrolle ein zentraler Dreh- und Angelpunkt vor und während der Forschung sowie auch im Nachhinein in der Reflexion von Forschungsprojekten. Dies gilt insbesondere für Vorhaben, die sich hauptsächlich eines beobachtenden Forschungszugangs bedienen. Die Plausibilisierung, Etablierung und Aufrechterhaltung der Forschendenrolle lässt sich dabei als ein komplexer und fortlaufender Prozess sowohl im „Getting In“ als auch im

„Getting On“ beschreiben. In diesem Prozess spielen nicht nur eigene Ziele und Erkenntnisinteressen wie auch eigene Vorerfahrungen und feldspezifisches Wissen eine Rolle, sondern auch feldspezifische Erwartungen an die Forschung und die Forschenden sowie möglicherweise zur Verfügung stehende Rollen(-angebote) innerhalb des Felds. Die Ausbalancierung dieser sich möglicherweise voneinander unterscheidenden Ansprüche lässt sich unter der Perspektive auf die Spannungsfelder der „Doppelten Expert:innen-schaft“ und eines möglichen „Doppelten Erwartungshorizonts“ analytisch betrachten.

Hinsichtlich der Klarheit über die eigene soziale Rolle innerhalb des Projekts und des situativen Managements von Differenzen (Bollig, 2014) in der Forschungssituation selbst wird deshalb vor dem Hintergrund der beschriebenen doppelten Expert:innen-schaft hervorgehoben, die eigenen Intentionen hinsichtlich der Etablierung der Forschendenrolle vorab und auch währenddessen zu klären sowie in der Interaktion mit den Akteur:innen im Feld immer wieder eindeutig zu kommunizieren. Auch wenn die gleichzeitige Zugehörigkeit Forschender zu einer im Feld etablierten Rolle, im analysierten Beispiel der einer Lehrperson, und das dazugehörige Handlungswissen nicht nur Zugänge zum Feld, sondern auch Vertrauen und vertiefte Einblicke in die sozialen Praktiken schaffen kann, kann eine eindeutige Positionierung dabei helfen, Missverständnisse und problematische Zuschreibungen zu vermeiden, die Integrität der Forschung zu wahren und die Differenzen zwischen der Forschendenrolle und den im Feld angebotenen Rollen auch in Ad-hoc-Herausforderungen situativ auszubalancieren.

Jedoch zeigt sich über die erfolgte Reflexion des vorangestellten Beispiels, inwiefern trotz eigener Rollenklarheit Forschungssituationen entstehen können, in denen die Forschenden sich ad hoc Handlungsanforderungen gegenübersehen, die ein Verlassen der Forschendenrolle zugunsten der pädagogischen Rolle zumindest in den Raum stellen, wenn sie nicht sogar eine pädagogische Handlung subjektiv erforderlich erscheinen lassen können. In diesen Ad-hoc-Situationen müssen Forschende innerhalb von Millisekunden entscheiden, wie sie weiteragieren werden: Bleiben sie in der nicht zuletzt unter Qualitätskriterien gut begründeten handlungsentlasteten Forschendenrolle und wie weit verfolgen sie diese ggf. auch trotz anderweitiger situativer Handlungsanforderungen, oder verlassen sie die Forschendenrolle zugunsten ihrer pädagogisch-professionellen Rolle – im *FragForsch*-Projekt z. B. als Lehrkraft – und wie weit folgen sie den (vielleicht subjektiv wahrgenommenen oder aber auch realen) pädagogischen Handlungszwängen und greifen über ihre pädagogischen Interaktionen in die beobachtete/beforschte Situation ein?

Vor dem Hintergrund bestehender methodischer Hinweise zur Beobachtenrolle in ethnografischer Forschung (u.a. Cohn, 2014; Breidenstein, 2012,

Cloos, 2008) könnte man an dieser Stelle auf der einen Seite schlussfolgern, dass gerade dann die konsequente Aufrechterhaltung der Forschendenrolle zentral wird, wenn eine „Verstrickung in die Anforderungen der pädagogischen Situation“ (Heidrich, 2024, S. 104) droht. Jedoch verkennt diese Schlussfolgerung auf der anderen Seite, dass Forschung in Schule und Unterricht wie auch in allen institutionellen Bildungseinrichtungen nicht „im luftleeren Raum“ stattfindet: Forschende sind im Sinn des Teil-Werdens und Teil-Seins eben auch in gewisser Weise ein Teil der Situation und der dort stattfindenden sozialen Praktiken und damit auch ein Stückweit involviert in Lern- und Bildungsprozesse.

Dies gilt m. E. grundsätzlich für qualitative Unterrichts- und Schulforschung, die hauptsächlich mit einem beobachtenden Zugang vorgeht, jedoch insbesondere dann, wenn die Forschenden zugleich auch selbst Pädagog:innen sind. Als Angehörige des Feldes, wenn auch ggf. nur entfernt, werden ihnen professionsspezifisches Wissen und Handlungsroutrinen zugesprochen, deren sie sich ausschließlich explizit-reflexiv bewusst werden können. Zudem folgen sie mitunter nicht nur den aktuellen methodisch-ethischen Rahmen- und Prozessbedingungen der Forschung, sondern auch denen, die innerhalb ihrer pädagogischen Profession als zentrale Paradigmen pädagogisch-ethischen Handelns gelten (wie u. a. die Reckahner Reflexionen). Wenn sie sich mit Anforderungen konfrontiert sehen, die mit pädagogischen Handlungen einhergehen, dann müssen sie nicht nur situativ entscheiden, ob und wie weit sie dieser Anforderung folgen werden, sondern auch ad hoc einschätzen, in welcher Weise ein (Nicht-) Aufgreifen der Handlungsaufforderung sowohl mit den Qualitätskriterien der Forschung selbst als auch mit dem professionsspezifischen Ethos übereinstimmt. Damit zeigt sich die Anforderung, die eigene soziale Rolle im Forschungsprozess auszubalancieren, m. E. nicht nur als Entscheidungssituation, die unter methodischen oder methodologischen Gesichtspunkten zu bewerten ist, sondern auch als ethische Dilemmasituation, in die Rahmen- und Prozessleitlinien sowohl einer Forschungsethik als auch einer Pädagogikethik (König & Prengel, 2024) reflexiv einbezogen werden müssen.

Im Projekt *FragForsch* kam es diesbezüglich zu einigen Entscheidungs- und Dilemmasituationen, und zwar in den Phasen im Unterricht, die eine erhöhte Selbstständigkeit und ein stabil hohes akademisches Selbstkonzept sowie positive Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder erforderten, z. B. in der Fragengenerierung, in der eine sogenannte „große Frage“ für die Forscherzeit entwickelt werden sollte. Neben intervenierenden Handlungen und Interaktionen, die von uns Forschenden ausgingen, können wir auch von Situationen berichten, in denen die Kinder uns quasi „in eigener Sache“ in Interaktionen einbezogen, die den Lehrkräften nicht zugänglich waren, z. B., wenn Ro-

meo zwar der forschenden Person seine intrinsisch motivierte Frage ins Ohr flüstert, diese aber nicht den Lehrkräften mitteilt (siehe Beitrag 4 in diesem Band). Diese beispielhaft benannten Situationen traten zudem nicht nur in bestimmten Unterrichtsphasen, sondern ausschließlich im Kontakt mit Kindern auf, die von ihren Lehrkräften aufgrund ihres bisherigen Lernverhaltens oder individueller Persönlichkeitsmerkmale eher als wenig selbstwirksam und selbstständig lernend beschrieben wurden (im Projekt *FragForsch* Lukas und Romeo). Beide Rahmenbedingungen, sowohl die Unterrichtsphasen als auch die Lern- und Bildungsvoraussetzungen der Kinder, scheinen demnach zumindest im Projekt *FragForsch* Einfluss darauf zu haben, ob und in welcher Weise mögliche pädagogische Handlungsanforderungen an die Forschenden herangetragen zu werden.

Daran anknüpfend genügt es mit Blick auf Forschung, die sich wie das *FragForsch*-Projekt für die Mikroprozesse im Unterricht interessiert, m. E. nicht, die Etablierung und konsequente Aufrechterhaltung der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle zu fordern. Vielmehr stellt sich hier die Aufgabe, beide genannten Perspektiven in Bezug auf methodisch-methodologische Kriterien sowie auf forschungs- und pädagogikbezogene ethische Rahmen- und Prozessleitlinien mitzudenken. Die Etablierung und Aufrechterhaltung der Forschendenrolle bedarf vor diesem Hintergrund also mehr als lediglich der Klarheit über die eigene(n) professionelle(n) Rolle(n) und Erwartungen bzw. Ziele. Es benötigt auch Klarheit über die möglicherweise dilemmatische Anforderung, diese in konkreten Situationen zu navigieren und auszubalancieren. Es müssen konkrete Hinweise erfolgen, wie dies innerhalb der situativen Such- und Ein- bzw. Zuordnungsbewegungen im Hinblick auf das situative Management der Differenzen gelingen bzw. reflektiert werden kann, vor allem wenn Forschende zugleich dem Forschungsfeld (z. B. als „entfernte Angehörige“) angehören. Hier sind insbesondere die unbewussten habitualisierten Handlungs- und Interaktionsmuster, aber auch professionsspezifische Überzeugungen und Haltungen möglicherweise nicht immer direkt zugänglich, sondern bedürfen einer vertieften Auseinandersetzung, z. B. anhand eigener Forschungsinteraktionen. Im exemplarisch analysierten Beispiel wird das Potenzial dieses Tiefenblicks für die Professionalisierung durch die retrospektive Fokussierung auf die Ad-hoc-Balancierungen deutlich. Auch mit dem forschungsmethodischen Werkzeug des Memos könnte es gelingen, sich diesen reflexiven Tiefenblick bereits während der Forschung anzueignen.

Darüber hinaus zeigt das analysierte Beispiel auch, dass im Kontext der Frage nach der Plausibilisierung, Etablierung und Aufrechterhaltung einer Forschendenrolle ebenso Situationen reflektiert werden müssen, die das Verlassen dieser Forschendenrolle erforderlich und/oder plausibel erscheinen lassen. Hier geht es weniger um eine unbewusste, möglicherweise zunächst

verborgene Rollenunklarheit, sondern auf Grundlage ethisch-pädagogischer Leitlinien um eine bewusste situative Entscheidung im Balanceakt vor dem Hintergrund doppelter Expert:innenschaft und doppelten Erwartungshorizonts. Aus forschungsethischer Sicht wird es in solchen Fällen notwendig, diese Entscheidungen transparent und nachvollziehbar zu machen. Auch dies könnte mithilfe eines Memos gelingen. Die Offenlegung dieser nicht vorab intendierten Handlungen aufseiten der Forschenden wäre auch für die Weiterentwicklung forschungsmethodischer Überlegungen hinsichtlich der Etablierung und Justierung der Forschendenrolle insbesondere in der qualitativen, vorwiegend beobachtenden Unterrichtsforschung wünschenswert. Für die Klärung der Forschendenrolle und ihrer fortlaufenden Ausbalancierung könnten folgende Fragen bereits vor einem Forschungsprojekt, jedoch vor allem aber während der Laufzeit und im Nachhinein beitragen:

- Welche Erwartungen werden mit dem Unterrichtsforschungsprojekt verbunden? Von wem?
- Wie wird der Zugang zum Feld und den Akteur:innen gestaltet, insbesondere wenn Forschende auch professionsbezogenes Kontext- und Handlungswissen nutzen, um Zugänge zu gewinnen bzw. Vertrauen aufzubauen?
- Wie gestalten sich die Rollen der Forschenden und der Personen im Feld (Kinder, Lehrkräfte, weitere Feldangehörige) im konkreten Forschungsprozess?
- Welche habitualisierten Handlungs- und Interaktionsmuster könnten unter Ad-hoc-Herausforderungen aufgerufen werden oder wurden aufgerufen, und wie können sie bewusst werden?
- In welchen Situationen könnte es angebracht oder sogar notwendig werden oder sein, die Forschendenrolle zugunsten pädagogischer Rollen zu verlassen?
- Wie gehe ich dann konkret mit dieser Dilemmasituation und einem möglichen Rollenwechsel um und wie mache ich dies währenddessen und im Nachhinein im Forschungsbericht transparent?
- Was muss geschehen, um zur Forschendenrolle zurückzukehren, sofern diese situativ verlassen wurde?
- Wie werden Forschungshandlungen plausibilisiert und von existierenden Rollenhandlungen im Unterricht abgegrenzt, z.B. gegenüber den Kindern, Lehrkräften, anderen Feldangehörigen?
- Wie verläuft/verlief die Ko-Konstruktion der Forschungssituation: Wie werden die unterschiedlichen Ansprüche/Erwartungen/Leitmotive dort ausbalanciert?

Diese konsequent auf die Reflexion möglicher Ad-hoc-Handlungsdilemmata und daraus erfolgreicher Rollen- und Handlungsentscheidungen ausgerichteter Fragen könnten ein Schlüssel sein, um sich der eigenen Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle und möglicher Vermischungen mit anderen im Feld etablierten oder eigenen professionsbezogenen Rollen(-zuschreibungen und -angeboten) bewusst zu werden und ggf. auch bewusst getroffene Entscheidungen für/gegen ein Verlassen der Beobachtenden- bzw. Forschendenrolle transparent und für die Forschung selbst fruchtbar zu machen.

Literatur

- Alderson, P. & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people. A practical handbook* (2. ed. // Second edition). SAGE.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1318, S. 7-52). Suhrkamp.
- Bollig, S. (2010). „Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum, oder was?“. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 107-116). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_8.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnografisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27-43). Springer VS.
- Calvert, K. & Jakobi, R. (2010). *Praxishandbuch Forschendes Lernen. Haben auch Katzen Berührungspunkte?* Grundschule Forsmannstraße.
- Cloos, P. (2008). „Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit.“ Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (Juventa-Materialien, S. 207-220). Juventa.
- Cohn, M. (2014). Teilnehmende Beobachtung. In Bischoff, Christine, Oehme-Jüngling, Karoline, Leimgruber, Walter (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 71-85). Haupt.
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2016). Beobachten: Lernerperspektiven beschreiben In: *Die Grundschulzeitschrift* 29-32.
- Heidrich, L. (2024). *Die Herstellung von Differenz in Vorbereitungsklassen. Eine praxistheoretisch-ethnographische Studie zu Bildungsungleichheit im Kontext neuer Migration*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W. & Klieme, E. (2013). Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 283-290.
- Höke, J. & Velten, K. (2025). Adultistische Ad Hoc Praktiken in der Forschung mit Kindern – Reflexion ethisch bedeutsamer Momente. In Kämpfe, K., Menzel, B., Westphal, M. (Hrsg.), *Forschen in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Reflexionen aus Kindheits-, Jugend- und Familienforschung* (S. 76-89). Beltz Juventa.
- Kelle, H. & Schweda-Möller, A. (2017). Weder Reifizierung noch Negierung der Differenz Kinder – Erwachsene. Über ethnographische Gratwanderungen und ihre methodologische Reflexion. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (Kindheiten Neue Folge, S. 125-140). Beltz Juventa.

- König, A. & Prengel, A. (2024). Pädagogikethik und Kindheitspädagogik. In M. Brodowki & C. Schmude (Hrsg.), *Das große Handbuch Kindheitspädagogik* (S. 307-322). Carl Link.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3>.
- Nentwig-Gesemann, I. (2022). Kinder als Akteure in Forschungsprozessen – forschungsethische Standards und Herausforderungen. In M. Joos & L. Alberth (Hrsg.), *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. (S. 70-87). Beltz Juventa.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Klinkhardt.
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17-38). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2.
- Velten, K. (2022). Forschen als Lernen und Lernen als Forschen: Potentiale des Forschenden Lernens für grundlegende Bildung im Spannungsfeld von Aneignung und Vermittlung. In M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 63-79). Paderborn: Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657726059_005.
- Velten, K. & Höke, J. (2023). Adults' ad hoc practices in interviews with children – Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. *Childhood*, 30(1), 86-103. <https://doi.org/10.1177/09075682221149615>.
- Velten, K., Höke, J. & Walther, B. (2024). What the Hell is „Angemessenheit“ in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff. In A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker et al. (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung. Reloaded*. (Bd. 28, Bd. 1, S. 91-102). Jahrbuch Grundschulforschung. Klinkhardt.

Autorin

Velten, Katrin, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID 0000-0002-0236-943X

Professorin für Bildung in der Kindheit an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergang Kita-Grundschule, Selbstwirksamkeit und Partizipation von Kindern in Forschung und Praxis, Professionalisierung von päd. Fach- und Lehrkräften, Ethik in der partizipativen Forschung